

## グループの力を自己学習力へ活かす(4) アドベンチャー指向で体育実技を考える

著者	田代 浩二, 山路 歩
著者別名	TASHIRO Koji, YAMAJI Ayumu
雑誌名	スポーツ健康科学紀要
号	13
ページ	5-13
発行年	2016-03
URL	<a href="http://doi.org/10.34428/00008117">http://doi.org/10.34428/00008117</a>

# グループの力を自己学習力へ活かす(4) —アドベンチャー指向で体育実技を考える—

田代 浩二<sup>1)</sup>, 山路 歩<sup>2)</sup>

Group empowerment for Self-learning-skills(4):  
A practical use of “adventure” in P.E.

TASHIRO Koji & YAMAJI Ayumu

## Summary

We will guess that “adventure” have a good chance of making an “innovation” about school education, especially, about P.E. Because “adventure” will be a activity of a heart, or a mental activity, that will break through so many situations for personal of a group. And we will try to compose a frame of P.E. (practical skill) that have the process of active thinking and self-determination. In the way, our students will be leading character in the school or any class, and they will be making their life of value themselves.

## 1. 緒言

### 1-1 「アドベンチャー」が担うこと

アドベンチャー（アドベンチャー教育）には、学校教育にイノベーションを起こす可能性が多分にある。なぜならば「アドベンチャー」は「自分」の内外を取り巻く多様な状況を「打破 break through する」精神活動と考えられるからである。また、スポーツ健康科学（体育）実技の担当者として、まずは体育実技の授業フレーミング（枠組みづくり）をモチーフに「アドベンチャー」で教科教育の改革をイメージしてみたい。

本研究は、「冒険 adventure する思考」をテーマ

に構築されている「PA」などで取り扱うアドベンチャーがもたらす「心の冒険」「思考の旅」といった「自己学習力」向上への文脈<sup>1)</sup>を、主として「体育」という舞台を想定して構成を試みるものである。

### 1-2 日常にあるアドベンチャー

「アドベンチャー」を単純に置き換えて、野外（アウトドア）での「あそび」と考えてみる。懐古主義的な見地も否定し得ないが、日常に定着していた野遊び、路地裏での伝承遊び等、子どもが発達段階に添うように経験する「なかま」との様々な「あそび」は、「ひとの器 heart」に糧とな

1) 東洋大学スポーツ健康科学（白山キャンパス）研究室 〒112-8606 東京都文京区白山 5-28-20

Sports and Health Science Laboratory, Toyo University, 5-28-20, Hakusan, Bunkyo-ku, Tokyo, 112-8606, JAPAN

2) NPO 法人体験学習研究会

る「アドベンチャー」、つまり自己受容的な精神活動である。

こうした「あそび」は、子どもたちばかりでなく大人についても実に多様な刺激を与えてくれる。このノスタルジックな感覚や経験は教師始め、多くの指導者に内包されているのではないだろうか。こういった野外での「あそび」引いては「アドベンチャー」は「正解のないできごとへのチャレンジ」のつながりであり、「やりがい」という内発的な動機に触発された失敗の連続というプロセスである<sup>2)</sup>といえよう。

### 1-3 「学び家」という捉え方

小学校、中学校と体育を経験して、高校になれば「体育（実技）」に対する教科のイメージは明確なものとなる。教材、例えば「サッカー」などに絞り込めば「好き嫌い」も含めイメージがほぼできあがり、ほとんどの生徒が「体育サッカー」について説明できるだろう。さらに大学では講義要項やシラバスを確認することなく受講し、半期の授業を通じて「不便」「想定外」の事柄に出会うことは少ないことも十分に想像できる。しかし、同時に「学び」の機会もまた少ないということを想像しなければならない。

「正解」「指示」などを他者、この場合多くは「教師」に求めることは「C-ZONE (Comfort Zone)」<sup>3)</sup>の中に留まったままの状態で「学ばない」「教わり過ぎる」状況、つまり「自己学習力」を使えない状況であるともいえよう。この「学ばない」状況は、教師の側が「正解」と「指示」を独占して、教師と生徒の「あたりまえ」の関係、行動として定着させてきたとも推察できる。学校は、教室に「アドベンチャー」を持参しない「教わり家」<sup>4)</sup>を育てている可能性がある。

「学び」は、「未知」や「リスク」を経験して目標に向かうプロセスにある。特に体育（実技）

の中では「正解のない」領域が広いと思われる。「指示待ち」や多数への「追随」ではなく、主体的に考えて自分の決定で動くことは「未知」や「リスク」に向き合って「C-ZONE」を踏み出すことである。多くのチャレンジと失敗という体験を糧にして自己成長を続ける「学び家」<sup>5)</sup>という捉え方で生徒・学生主体の授業づくりを進めたい（表-1）。

## 2. 概観

### 2-1 なぜ「アドベンチャー」をつかうのか

われわれ教師・指導者は、子どもたち（生徒・学生）が「失敗の連続」という豊かな物語を主体的に生きる時間を創出することを目指し続ける責務がある。例えばノスタルジックな野遊びなど「アドベンチャー」の中で、子どもたちは仲間と力を合わせて生き生きとチャレンジを繰り返すようなイメージを持つことができる大人として、子どもたちに、安心できる共同体の中で豊かな学びの機会を、できる限り拡充、展開していきたいと考えている。

とりわけ「アドベンチャー」には、「楽しさ」や「やりがい」が随伴されて、内発的な行動、主体的な思考が引き出される力がある。そして「信じる」という漠然とした行為に際し、「自分で決める」という機会の連続に、きわめて自然に出会うこととなる。こうした「自己決定」に基づいて仲間と共に「よろこびの感情」の中で得られる達成感、豊かな感性・感情を内包した経験の蓄積、いわゆる「ひとの器 heart」を大きくすることを促すだろう。

「アドベンチャー」は日常的な関わりの中にある「自分という概念」<sup>6)</sup>を「LIVE感」<sup>7)</sup>の中で指向する状況をつくるエンジンである。（写真-1・写真-2）

表-1 「学び家」ってどんな人？

学び家	教わり家
<ul style="list-style-type: none"> <li>・探求する</li> <li>・自ら学ぶ</li> <li>・たくさんの正解を見出す</li> <li>・すべてのことを情報とする</li> <li>・好奇心と探求心を大切にする</li> <li>・仲間と共に</li> <li>・他者との協働をもとにする</li> <li>・未知と出会ったときに工夫する</li> <li>・「わからない」を楽しむ</li> <li>・あらゆることにポジティブ</li> <li>・突飛なこともやってみる</li> <li>・失敗をおそれない</li> <li>・ふり返って学ぶ</li> <li>・挑戦し続ける</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・過去に照らして答えをつくる</li> <li>・教えてもらう（受け身）</li> <li>・1つの正解を求める</li> <li>・正解探しをする</li> <li>・効率性と再現性を求める</li> <li>・他者との競争を前提にする</li> <li>・競争したら勝ちたい</li> <li>・未知と出会ったときに想定外と感じてパニックになる</li> <li>・「わからない」が苦手</li> <li>・失敗しそうなことはやらない</li> <li>・教わったことが理解できてから次を教わろうとする（積み上げ式）</li> </ul>

（高木幹夫：「‘学び家’で行こう～学習習慣，その幻想から抜け出す～」みくに出版，2014. p. 19.）



写真-1 「失敗も楽しさに」

グループにアドベンチャーのある活動中，仲間の失敗を喜びの感情で共有するメンバーたち（大学の体育にて。田代撮影）。



写真-2 「達成の瞬間を共有」

ゴールがグループに用意されているチャレンジのプロセスが自己学習力を高める（大学の体育にて。田代撮影）。

## 2-2 「キャンプ」からアドベンチャーを捉える

生徒・学生が主体的に学び、仲間と共に成長していく活動基盤がクラスやゼミ、引いては「学校」である。学校が社会の未来を創る「ベース・キャンプ」となるには、生徒・学生が自分で考えて決める力、つまり「自己決定力」<sup>8)</sup>が重要である。「自己決定力」を育む環境、状況を用意することこそが教師の責務とも思われる。そして、こうした環境や状況を最もつくりやすい教材のひとつが「教育キャンプ」(以下、キャンプ)である。

キャンプでは、既存の「学校」「教室」という物理的な環境から離れ、イメージや感覚が研ぎ澄まされるような用意、設定を施す。それは「自然」「未知」「不便」などの条件、状況で構成された環境とプログラムを用意するということである。キャンプでは、普段近くにいる大人が用意してしまう「便利」な生活や「正解」への近道とは異なる状況、つまり「不便」で「不安定」な状況を用意しやすいといえる。特に「自然」という環境の影響力は大きく、日常の「あたりまえ」がつつくっているパラダイムを覆す機会に溢れている。

加えてキャンプ・プログラムは、「グループ」でのチャレンジをベースに構成されることが多く、個人での活動も基盤はグループメンバー同士での「相互支援」という関係である。グループメンバー(仲間)と共に自然の中で様々な課題に向きあってチャレンジを続けることは、主体的に考え、自分で決めて行動する機会、「自己学習力」「自己決定力」を駆使する「自由」と「未知」の連続となる。

環境(自然)や状況(正解を前提としないプログラム)による不安定で鮮やかな時間が、生徒・学生の心身に具体的な影響をもたらし、キャンプだからこそグループでの様々な関係性が浮き彫り



写真-3 「正解のない道程」  
仲間と共にゴールを目指す道。不安、困難、不測の連続だが、自由である(子どもたちのキャンプの遠征中。田代撮影)。

になるといえる。こうしたグループでの体験を通して向き合うことができた「自分自身」「自分と他者」「自分とグループ」に関する考えや感情など、適時再確認し、グループで共有(ふりかえり)する。(写真-3)

## 2-3 アドベンチャーが担う体育

前項のとおり、「キャンプ」では「想定外」のできごとや「正解のない」状況を「グループが立ち向かう課題(ゴール)」として捉え、プログラムを進める。「アドベンチャー」と「LIVE感」のある体験的学びの機会をグループ(クラスやゼミなど)でつくる教育的アプローチである。この視点や構成は、実習中心の体育科教育はもちろん、それぞれの教科教育にも導入できるとともに、「生徒主体の学校」という教育の前提に立ち返る十分な材料となるだろう。

体育(以降、実習中心の体育)では、様々なスポーツやダンスなどの運動をとおして、実に多様な身体の使い方や状況判断の場面に遭遇する。つまり体育では、未知や不安などのリスクと向き合

う内容、コンテンツがベースとなるのである。同時に「主体的な学び」を創造できる「アドベンチャー」が遊びなど「あそび」を原点とするなら、「楽しい」という感情、内発的動機付けとなる要素を内包する内容、コンテンツやプレゼンテーションが重要であると考えられる。

コンテンツでは、前者の「未知」「不慣れ」「不安」などに対峙する機会は現行の内容でも想定できる。しかし、これらは「できる・できない」から「上手くできる」とか「速い・遅い」等々という「ある種の成功イメージ≒正解」という「体育のパラダイム」が生み出していると考えられないだろうか。ひとつの極端な仮定だが、こうしたプログラムの場合、「楽しさの内包」は前提とされていないか、身体を活用する中に生来的に内包されている感覚に委ねてしまっている可能性がある<sup>9)</sup>。

またプレゼンテーションは、生徒・学生が体育での実習・体験を通して、豊かに変容していく日常や期待感の高まる未来について文脈をつくれる内容であることが望ましい。しかし現実的には、特定のスポーツ種目の特性や身体的な危険、それらにまつわる「ローカル・エピソード」の披露、そして授業での教授内容、実施方法などに終始しているように見える。例えば、多様な「ダンス」のローカルなテクニカル・スキルはもちろん、ダンスの楽しさや「感覚的な同調」というようなことからは言語化、一般化は困難だが、だからこそそれらを享受、共有する機会を拡充するようなプレゼンテーションは教師に必要なテクニカル・スキルなのではないだろうか。

日常生活では出会えない、さまざまなアドベンチャー体験に向き合い、仲間との協働でこれに臨むことで、積極的に、肯定的に「自己」と向き合う契機をつくっていく。スポーツやダンスなど総じて「あそび」の場面では、完全に同じ動き、状



写真-4 「プレゼンテーション」

アドベンチャーがある文脈をつくるためにはプレゼンテーションの力が重要である。子どものキャンプでの一コマ（田代）。

況を再現することは不可能と言っても過言ではなく、また「あそび」を体育・スポーツと置き換えて考え、プログラムを構成することは難しくないだろう。

「アドベンチャーのある体育」では、正解はひとつではなく、一瞬一瞬に判断が求められる中で、自分で決めて行動することが最重要であることは前述の通りである。また多様な仲間とグループをつくり、対話を進めて決めていくこと、仲間とのやり取りをその都度ふり返りながら「未知」に進んでいくことなどが、生徒・学生主体のプログラム、「学び」のある「思考するアドベンチャー」を具現化する。「アドベンチャーのある体育」がプロデュースする授業では「コミュニティ（人間関係）づくり」「体験的学び」をベースにした、「自己決定力」を育む多様なプログラムを創造、提供できるだろう。（写真-4）

### 3. 展開

#### 3-1 フレーミング

「学習指導案」としては特別な変更は必要ないと考えている。未知や予測しない状況など「アドベンチャー」がつくる「主体的に考え、自分で決める」という機会を削減しないように細やかに留

意する。また「あそび」がつくる「楽しい」という感覚は、体育の幾多の教材に内包される、学校になくしてはならないエネルギーである。授業のフレームづくり、プログラミングには欠くことのできない要素である。またアドベンチャー教育の基盤のひとつである「グループ」もプログラミングの大切な部分である。

授業の導入段階には必ず「チェック・イン（インテークとも称される）」<sup>10)</sup>を施す。「チェック・イン」では出欠確認、生徒・学生のコンディション、モチベーションなどを丁寧かつ迅速に確認した上で、「主体的な参加」へのアドバイスをを行う。ここでは前回のレビューやエピソードを駆使して、出来事をポジティブに捉えるよう促すことが重要である。主となる活動内容（コンテンツ）にスムーズに移行できるように、それらに呼応した準備運動としてのアクティビティ等と、授業全体を演出するような文脈、ストーリーを提供したい。

展開の段階では、主となるコンテンツのストーリー、ルール、ゴールなど明確に提示する。特にゴールに関しては、グループ・メンバー全員が共有していること、加えて具体的で「測定可能」な状態であることは必須である。またルールはグループの成長に合理的であるものでなければならず、シンプルな状態でグループに手渡すことが望ましい。アクティビティの進行に際して教師のジャッジが漸増することのないように整えておく。

まとめの段階では「ふりかえり」が最重要となる。「ふりかえり」ではチャレンジでの出来事、考えていたこと、感じていたこと、次回に繋がる（繋げたい）ことなどをグループが共有する。決して「教師による評価」ではなく、この「ふりかえり」こそが「学び家」への誘いなのである。もちろん、心身のケアは教師の最重要課題である。活動中はメンバーやグループのアクティビティへ

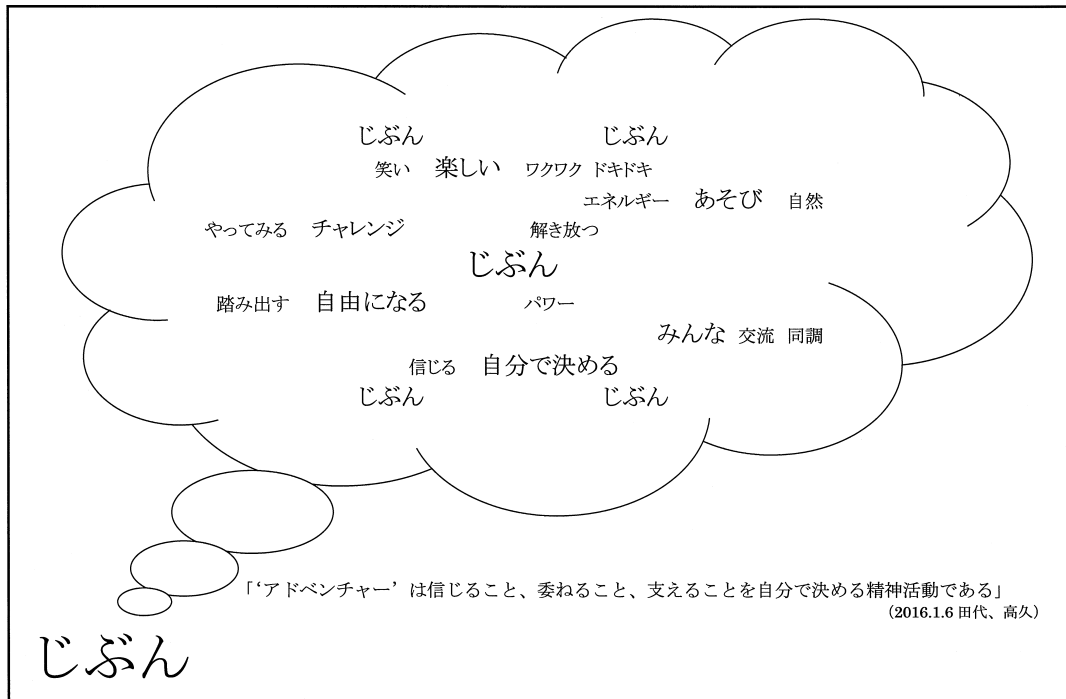
の取り組みに関する観察のみならず、その中で点々と「泡のように現れては消える」ミクロなやりとり、浮遊する生徒・学生の感覚や感情などの観察に心力を注がなければならない。

### 3-2 プログラミング

フレーミングは物理的な環境にさまざまな影響や制約を受ける。学校全体のスケジュールやカレンダーを超越することはできない。また当然であるが、生徒・学生の生命の保証が不確かな用具・内容は採用することはできない。「プログラミング」は物理的、社会的に許された領域で、あるいは学習指導要領などに添うように工夫、構成できる。生徒・学生の成長を前提として、教材のテーマはじめ教師が直接関わるができる領域である。

アドベンチャー教育のプログラミングでは、しばしば「ファンタジー」<sup>11)</sup>を使うことがある。ファンタジーを使うことでアドベンチャーの力をプログラムに活かしやすくなると推察される。ファンタジーでは、「非現実」「非日常」を表現しやすく、体育での「できる・できない」「得意・不得意」などを参加状況に直結させない文脈を保持できる。グループにとっても様々な権限や役割が発生・転移しやすく、アクティビティ（コンテンツ）の力を引き出すことができる。「自分が知っている‘じぶん’」とは異なる「未知なる自分」との出会いをLIVE感と伴に表出させる<sup>12)</sup>（図-1）。

「アドベンチャーのある体育」におけるプログラミングは、授業テーマに基づいた「ストーリー（文脈構成）」と「ゴール（設定目標）」が用意され、「キャスト（演者）」である生徒・学生が主人公となっていることが必須である。前述してきたが、あくまでの活動の基盤はベース・グループとなる。多くのスポーツ種目、コンテンツで、その



図－１ 「アドベンチャーが担うもの」(注記12)



写真－５ 「ファンタジー」

ファンタジーを駆使してグループを促進するプレゼンテーション。子どものキャンプでの一コマ(山路)。

特徴・特質を活かしたプログラミングが可能となる。(写真－５)

#### ４．展望

自分では何も決められない子どもが増えていく。現在の子どもたちを取り巻く環境は、快適で、何でもそろった便利なものである。また自分

が決めなくても、誰か(たいていは近くにいる大人)が決めてくれる(決めてしまう)状況が多く存在している。学校でも塾でもスポーツクラブでも、大人がパラダイムをつくっている社会では「教わり家」を増幅させているとも言えよう。

学校が「学びの城」であるなら、そのベース・キャンプから「未知と自由の世界」へ踏み出す力と勇気を伝えなければならない。「未知」とは、予測がつかないこと、同時に「リスク」があり、精神的に不安な状況である。子どもたち(生徒・学生)に予定された満足な結果や成果などは保証されていない。正解もなければ、成功するか失敗するかわからない。それが「アドベンチャー」であり、アドベンチャーのあるプロセスにこそ「自由」が約束されているのである。

「あたりまえ」を見直しながら自己学習力を高める。仲間と共に自己決定力を駆使して多様な体験を通して共に成長を支え合うことは、まさに「学び家」へのプロセスである。「学び家」を育む



ことができる学校にパラダイム・チェンジを可能とするためには、「アドベンチャーのある体育」が教科教育にイノベーションを起こすことからチャレンジしたいと考えている。

### 注記ならびに参考文献

- 1), 2), 3) 「PA」「Project Adventure」「アドベンチャー教育」「自己学習力」「C-ZONE」に関して 東洋大学スポーツ健康科学 紀要 「グループのちからを自己学習力へ活かす(1)」「同(2)」「同(3)」を参照。
- 4), 5) 「学び家」「教わり家」について〈表-1〉を参照。高木幹夫:「『学び家』で行こう～学習習慣, その幻想から抜け出す」みくに出版, 2014. p. 19および pp. 184-186.
- 6) 「自分という概念」について 心理学的な「自己概念」より曖昧さを内包した意味として使用。例えば「プロジェクト・アドベンチャー」のプログラムに参加しているメンバーがグループでのチャレンジを通して感じ、考えている断続的な自己の捉え方。「アドベンチャー」がある場合、心理学的な実験で説明される「自己概念」から自己イメージが「運動している」ように観察できることがある。
- 7) 「LIVE感」ミュージシャンやパフォーマーなどが展開するいわゆる「ライブ」にも内包されている「いま」という感覚を説明する表現。想定外のできごとと際して、経験知、経験値から反射的に最適な判断、行動を起こすことがある。その場にとって豊かな文脈がポテンシャルを引き出すことができる状況や、それに同調しうる感覚の共有。概念規定が曖昧なので、現状「LIVE感」という表記を使用している。東洋大学スポーツ健康科学 紀要 「グループのちからを自己学習力へ活かす(3)」
- 8) 「自己決定力」について 「日能研サマーキャンプ2015パンフレット」「日能研スノーキャンプ2016パンフレット」を参照。アドベンチャー教育を推進しているNPO法人「体験学習研究会(代表理事 山路歩)」では進学塾「日能研」の教育キャンプを筆頭に様々な体験学習を企画・運営している。それは「中学受験が、機械的な問題処理能力ではなく、‘未来をつくるチカラ’を問うものに他ならない」と考えているからである。‘未来をつくるチカラ’とは何か。‘未来をつくるチカラ’には、自分で考え、自分で判断し、自分の意志で行動を起こすチカラ=自己決定力も含まれる。ところが前述の通り、現在の子どもの多くは自己決定力を高めにくい環境にあると推察できる。
- 9) 「あそび(遊び)」「体育のパラダイム」 亀山佳明ほか(編著)「野性の教育をめざして」(新曜社, 2000年)Ⅳ章「遊びの躍動」の中で、桐田克利は、J. ホイ

ジンガやR. カイヨワらの考え方を引いて、「遊び」の特性や遊びが生み出す文化、社会のパラダイムが遊びに与える影響など、アドベンチャー教育を考える上で重要である「あそび」「楽しさ」に関する材料を多く提供してくれる。

- 10) 「チェック・イン」「インテーク」東洋大学スポーツ健康科学 紀要 「グループのちからを自己学習力へ活かす(1)」「同(2)」「同(3)」を参照。
- 11) 「ファンタジーを使う」脚註9) 同様、桐田は「野性の教育をめざして」Ⅳ章・Ⅱ「遊びの自由と日常離脱の理想(pp. 91-95)」の中で、R. カイヨワによる「ルール」と「フィクション」の行を引いて遊びと自由、社会とルールについて「遊びの世界への参入は、平等(脱所属)の実現と自我の解体(脱自我)」という理想社会を瞬間的に実現させる機会」と興味深い解説をしている。「ファンタジー」は当にこれらの要素で構成されているのではないだろうか。
- 12) 「じぶん」(図-1)について「新春GAME祭」NPO体験学習研究会主催(2016年1月)は、PA はじめアドベンチャー教育的なアプローチで展開される様々なアクティビティをモチーフにした勉強会である。当会にて、アンケート様式のアクティビティを実施した。参加者は、現職の教師、各種青少年団体指導者、有志学生ら約50名。経験の差はあるものの何らかのかたちで「アドベンチャー教育」にたずさわる人たちである。「アドベンチャーが担うもの」「アドベンチャーが担うこと」という問いに対して、2～4名でのディスカッション(約3分)で表出した材料(ディスカッションのメモ)を俯瞰して考察したもの。図中の「アドベンチャー」に関する説明文、高久啓吾は「楽しみながら信頼関係を築くプロジェクト・アドベンチャー」(ネットワーク双書, 1998)著者で神奈川県小学校教諭。

### 参考文献

- (1) 高木幹夫:「『学び家』で行こう～学習習慣, その幻想から抜け出す」みくに出版, 2014. p. 193.
- (2) 高木幹夫:「問題は、解いてはいけない。」サンマーク出版, 2007. p. 181.
- (3) 広岡義之:「教育の本質とは何か～先人に学ぶ『教えと学び』」ミネルヴァ書房, 2014. p. 227.
- (4) 亀山佳明, 麻生武, 矢野智司(編):「子どもの社会化から超社会化まで～野性の教育をめざして」新曜社, 2000. p. 296.
- (5) ヘンリー・A・ズルー(著), 渡部竜也(訳):「変革知識人としての教師～批判的教授法の学びに向けて」春風社, 2014. p. 394.
- (6) 中野民夫, 堀公俊:「対話する力～ファシリテーター23の問い」日本経済新聞出版社, 2009. p. 250.
- (7) 岸見一郎, 古賀史健:「嫌われる勇氣～自己啓発の源流『アドラー』の教え」ダイヤモンド社, 2013. p. 294.

- (8) 関川佳人（編著）：創価大学テキスト「体育概論」創  
価大学通信教育部，2014. p. 212.                      「新版 体育科教育学入門」大修館書店，2010.  
p. 296.
- (9) 高橋健夫，岡出美則，友添秀則，岩田靖（編著）：